

Informelles Lernen in der Peergroup - Kinder- und Jugendkultur als Bildungsraum

Pfaff, Nicolle

Veröffentlichungsversion / Published Version
Arbeitspapier / working paper

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Pfaff, N. (2009). *Informelles Lernen in der Peergroup - Kinder- und Jugendkultur als Bildungsraum*. Berlin. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56689>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Dieser Inhalt ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.0 Deutschland Lizenzvertrag lizenziert. Um die Lizenz anzusehen, gehen Sie bitte zu

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/>

Informelles Lernen in der Peergroup - Kinder- und Jugendkultur als Bildungsraum

N. Pfaff

Informelles Lernen, verstanden als „außerschulisches ad-hoc-Lernen zur Bewältigung alltäglicher Lebensanforderungen“ (Dohmen 2001, S. 22) wird, das zeigt auch die Auflistung der Lernfelder auf der [Website zum Informellem Lernen](#), gleichwohl oftmals Lernen innerhalb von Institutionen gedacht, hinter dem Akteure stehen, die sich eben als PädagogInnen verstehen.

Dabei liegt es durchaus nahe, das informelle Lernen über die Pädagogik hinaus zu denken und auf außerinstitutionelle Formen sozialer Interaktion zu beziehen. Die Gleichaltrigengruppe in der Kindheit und im Jugendalter ist eines der sozialen Settings, für die dies, gleichwohl unter anderen, wenngleich nicht weniger prominenten Stichworten, wie Selbstsozialisation, Peer-learning oder Peer-tutoring, an verschiedenen Stellen bereits geschehen ist (z.B. Zinnecker 2000; Damon/Phelps 1989). Sozialisation und informelles Lernen scheinen dabei gelegentlich schwer voneinander zu unterscheiden. Dohmen (2001, S. 20), und dieser Darstellung schließt sich dieser Beitrag an, bestimmt eine substantielle persönliche Lernaktivität als Kennzeichen des Informellen Lernens im Unterschied zu Sozialisation.

Von diesen Zugängen ausgehend zeigt dieser Beitrag auf der Basis von dokumentarischen Rekonstruktionen zu empirischen Materialien aus qualitativen Studien an einigen Beispielen auf, wie Kinder und Jugendliche in ihren Gleichaltrigengruppen informell lernen. Dabei werden in drei empirischen Abschnitten verschiedene Facetten von Bildungsprozessen diskutiert. Erstens geht es um solche der Wertebildung, die am Beispiel der gemeinsamen Entwicklung von Geschlechterrollen behandelt wird (2). Zweitens wird beschrieben wie Peergroups Wissen generieren: auf den Gebieten der Stilbildung (3.1) sowie des Aufbaus stilspezifischen Wissens und Kompetenzen (3.2) und im Rahmen institutioneller Settings (3.3). Drittens schließlich geht es am Beispiel der Identifikation und Abgrenzung im Kontext sozialer Klassen und Milieus um die Verortung der Gleichaltrigengruppe in der Gesellschaft (4.).

1. Stand der Forschung: Informelles Lernen in der Peergroup

Bei der sozialwissenschaftlichen Betrachtung von Kindheit und Jugend dominierte lange Zeit eine Perspektive, die in erster Linie auf Defizite und Probleme der Entwicklung Heranwachsender fokussiert ist (vgl. zusammenfassend Damon 2004; Pfaff 2008a). Insbesondere jugendkulturelle Stile galten in der einschlägigen Forschung lange Zeit als Risikofaktoren in der Entwicklung und für Bildungskarrieren von Heranwachsenden sowie für die Gesellschaft als Ganzes. So wurden durch das gesamte 20. Jahrhundert hindurch insbesondere in der Jugendforschung, aber auch in den Cultural Studies und in entwicklungspsychologischen Forschungstraditionen eine Vielzahl von Studien realisiert, die jugendliche Subkulturen auf Devianz, Gewalt, Drogenkonsum, politischen Extremismus oder die Suspendierung schulischer Leistungserwartungen hin untersuchten (vgl. z.B. Trasher 1927/1988; Willis 1979; Ebensen/Huizinga 1993; Bohnsack u.a. 1995; Heitmeyer u.a. 1993). Aber auch die gegenteilige Perspektive, die Jugendkulturen als Weltverbesserer versteht, hat eine lange Historie (z.B. Bernfeld 1913/1994) und gewann mit den jugendlichen Protestbewegungen der 1970er Jahre in der öffentlichen Wahrnehmung von Jugend an Bedeutung (zusammenfassend vgl. Sander 1995). Eine erziehungs- und sozialwissenschaftliche Erforschung der Lern- und Entwicklungspotentiale von Jugendkulturen, die nach der Generierung von Wissensbeständen in den informellen Peerkontexten und Stilen fragt, hat sich dagegen erst im letzten Jahrzehnt vor dem Hintergrund von Diskursen, wie denen um informelles Lernen, um die jugendliche Vorreiterschaft im Umgang mit neuen Medien oder um veränderte Strukturbedingungen von Jugendbiografien entfaltet (vgl. z.B. Baacke 1993; Miles u.a. 2002; Wähler/Tully/Preiß 2004; Bois-Reymond 2007; Tervooren 2007).

Dazu gehören zum Beispiel rekonstruktive Studien über die Hip-Hop-Kultur (z.B. Rose 1994; Bohnsack/Nohl 2003; Weller 2003), in denen gezeigt wird, wie sich Jugendliche stilspezifische Wissensbestände und Fertigkeiten aneignen und eigene stilbezogene Praxisformen entwickeln. So zeigt bspw. Weller (ebd.), wie marginalisierte Jugendliche in einer Vorstadt von São Paulo über das Medium Rap sozioökonomische Krisen bewältigen und in ihrer Posse gemeinsam einen Aktivismus des theoretisch-argumentativen Diskurses entwickeln, der es ihnen erlaubt, sich einerseits als „Künstler und sozialpolitische Mediatoren“ zu verstehen (ebd., S. 66ff.) und andererseits mit ihren Mitteln Verantwortung gegenüber den Mitgliedern der Posse und darüber hinaus für ihre lokale Gemeinschaft zu übernehmen. Einen ersten direkten Bezug zwischen der Generierung von jugendlichen Aktionismen und Bildung stellen dabei Bohnsack und Nohl (2003, S. 374f.) am Beispiel der empirischen Analyse von Breakdance-Gruppen her (vgl. ausführlicher Nohl 2006), indem sie zeigen, wie Jugendliche aus einem türkischen Migrationskontext in Deutschland ihre stilspezifischen Praxen über mehrere Jahre hinweg professionalisieren und dabei neben dem Erwerb technischer Fertigkeiten

vor allem einen eigenen Stil entwickeln, der es ihnen schließlich teilweise erlaubt, aus ihrem Hobby einen Beruf zu machen (Bohnsack/Nohl 2003, S. 377ff.).

In seinem Essay zum umstrittenen Begriff der Selbstsozialisation verweist Jürgen Zinnecker (2000) auf die sich aktuell etablierende Forschungstradition der Peerforschung innerhalb der Kindheits- und Jugendforschung. Ausgehend von Margaret Meads These, dass die Bedeutung des Lernens unter Gleichaltrigen in Zeiten gesellschaftlichen Wandels besonders hoch ist, da in diesen das Wissen älterer Generationen entwertet wird, weist Zinnecker auf verschiedene Forschungslinien hin, in denen das Lernen von und unter Gleichaltrigen eine besondere Rolle spielt. Dabei benennt er die *Schülerforschung* (z.B. Bietau 1989; Helsper 1989; Thorne 1993; Krappmann/Oswald 1995; Breidenstein/Kelle 1998), die Interaktionen von Gleichaltrigen im Klassenverband bzw. im Rahmen des Pausengeschehens untersucht (vgl. auch Wagner-Willi 2006; Breidenstein 2008) und die *Geschwisterforschung* (z.B. Cicirelli 1995; Sulloway 1997) als Perspektiven, die Phänomene der Peer-Sozialisation aufgreifen. Beide Perspektiven erweisen sich auch für Arbeiten zum informellen Lernen in der Peergroup als anschlussfähig.

Interessanterweise ergeben sich gerade im Bereich der Schülerforschung, die sich ja prinzipiell eher mit der Bedeutung der Peergroup für das schulische Lernen befasst, einige zentrale Bezüge zum informellen Lernen. So untersucht bspw. der US-amerikanische Ansatz des ‚Positive Youth Development‘ im Anschluss an entwicklungspsychologische Theoriekonzepte Aspekte der Moralentwicklung, von Schulkarrieren und der Herausbildung von Lebenszielen (vgl. Damon 1984, 2008). Die Bewegung ging aus der Kritik an der amerikanischen Jugendforschung und Pädagogik hervor, zu stark die Defizite und Problemfelder des Aufwachsens und jugendlicher Praxen und Lebensstile zu thematisieren und dabei die Entwicklungspotentiale Jugendlicher strukturell zu vernachlässigen.

„The positive youth development perspective emphasizes the manifest potentialities rather than the supposed incapacities of young people—including young people from the most disadvantaged backgrounds and those with the most troubled histories.“
(Damon 2004, S. 17)

Dabei bildeten Formen des Lernens in der Gleichaltrigengruppe, wie Patenschaftssysteme (Peer-Tutoring), kooperatives Lernen oder Fragen der Bewertung unter Gleichaltrigen (Peer-Assessment) einen zentralen Gegenstand der zwischen Grundlagen- und Handlungsforschung situierten Forschungslinie. Entsprechende Studien prüfen die Übertragbarkeit bzw. den potentiellen Nutzen von Aspekten des informellen Lernens unter Gleichaltrigen in pädagogischen Kontexten.

Allgemeiner nach der Bedeutung der Peergroup für die Schulkarriere fragt eine aktuelle Studie, in der verschiedene Muster des Einflusses von Gleichaltrigengruppen auf die schulische Bildungsbiographie rekonstruiert werden (vgl. Krüger/Deppe 2008). Dabei erweist sich die Peergroup entweder als funktionale Begleiter, als ambivalente Gegenwelt zu schulischen Leistungserwartungen, als Un-

terstützer oder als Risikofaktor für eine erfolgreiche schulische Bildungsbiographie von Kindern, wobei sie mit ihren Praxen und spezifischen Orientierungen schulische Leistungserwartungen entweder in den Freizeitbereich fortschreibt, diese ausblendet oder gar negiert (vgl. ebd.; Krüger u.a. 2008). In diesen Zusammenhang gehören auch Studien die szenespezifische Praxen im Kontext von Schule und im Zusammenhang mit dem Verhältnis der Jugendlichen zu schulischen Leistungsanforderungen untersuchen. So zeigt Böhme (2003) am Beispiel der rekonstruktiven Analyse einer Schülersubkultur an einem Internatsgymnasium, dass die biographischen Entwürfe der Schüler dieser schuloppositionellen Szene bei aller Schulkritik in einem engen Passungsverhältnis zur Leistungsethik der Schule stehen (ebd., S. 165).

Im Unterschied zur schulischen Bedeutung der Peers liegen zu Fragen des informellen Lernens in der Freizeit weniger Untersuchungen vor. Zwar besteht mit der US-amerikanischen Forschung zum sog. ‚Service Learning‘ eine Perspektive, die die Bedeutung von ehrenamtlicher Arbeit auf Fragen der Persönlichkeitsentwicklung, auf die politische Sozialisation bzw. auf Schulleistungen untersucht (vgl. z.B. Youniss/Yates 1999; Eccles u.a. 2003; Mahoney u.a. 2005) und die zweifellos auf Aspekte des informellen Lernens Bezug nimmt. Allerdings stehen hier ebenfalls Lern- und Bildungsprozesse im Kontext von institutionellen Settings im Vordergrund, die Freizeit als Lebensraum von Kindern und Jugendlichen bleibt hier völlig ausgeblendet.

Cathleen Grunert (2006) fasst Studien, in denen Peerkontexte als Bildungsräume in den Blick kommen, unter dem Stichwort der nicht-organisierten Bildungsräume zusammen und benennt dabei unter anderem Analysen zur psychosozialen Entwicklung in Freundschaften (z.B. Krappmann/Oswald 1995; Salisch/Seiffge-Krenke 1996, Fend 2000), Untersuchungen zum Aufbau von Netzwerkkompetenz in Gleichaltrigenkontexten (z.B. Grundmann 2003; Hurrelmann 2004) und Arbeiten zum Aufbau von Selbstkompetenz (z.B. Valtin/Fatke 1997).

Gleichzeitig macht sie darauf aufmerksam, dass die Analyse von Bildungsprozessen in Gleichaltrigenkontexten einen spezifischen Untersuchungsfokus erfordern, der nicht nur mit einem Perspektivenwechsel auf Kindheit und Jugend, sondern auch mit besonderen methodologischen Anforderungen verbunden ist:

„Um jedoch einen Ort kindlicher bzw. jugendlicher Aktivität auch als ‚Bildungsort‘ fassen zu können, genügt es nicht, dessen, in der Beobachter- oder auch Angebotsperspektive, vermeintliche Potentialität für den Erwerb spezifischer Kompetenzen zu beschreiben. Für darauf bezogene Forschungsprozesse bedeutet die Prämisse, dass Bildung immer nur als Selbstbildungsprozess des Menschen gedacht werden kann, zum einen, dass Untersuchungen notwendig sind, die bei den Akteuren selbst ansetzen und zum anderen, dass erst eine Beobachtung der Veränderung der Handlungspraxis systematische Aussagen über vermeintliche Bildungsprozesse spezifischer Lebenswelten zulässt.“ (Grunert 2006, S. 18)

An diese Perspektivenbestimmung schließt dieser Beitrag insofern an, als er auf der Basis von Auszügen aus Gruppendiskussionen und narrativen Interviews mit Kindern und Jugendlichen die Heranwachsenden selbst zu Wort kommen lässt und ihre Lern- und Bildungsprozesse aus deren Sicht untersucht. Das dabei präsentierte Material stammt aus verschiedenen Untersuchungen (vgl. Pfaff 2006, 2009; Krüger u.a. 2008; Brademann u.a. 2008) und stützt sich, obgleich aus Einzelnen Zusammenhängen auch längsschnittliche qualitative Materialien vorliegen, ausschließlich auf Querschnittsdaten. Damit sind zugleich auch die Grenzen der folgenden dokumentarischen Analysen (zum Methode vgl. Bohnsack 2003; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2008) benannt, denn die Relevanz der aufgezeigten Lernprozesse kann nicht, wie von Grunert (2006) verlangt, über den Wandel der Handlungspraxis plausibilisiert werden, sondern muss sich mit dem methodologischen Verweis auf das Enaktierungspotential, d.h. die handlungspraktische Umsetzung der zu rekonstruierenden milieuspezifischen Orientierungen begnügen.

2. Wertebildung in der Peergroup

In der Beschreibung der Gleichaltrigengruppe als eine der zentralen Sozialisationsinstanzen in der späten Kindheit und Jugend (z.B. Fend 2000; Zinnecker 2000; Krappmann 2002) dokumentiert sich bereits die Bedeutung der Peers im Bereich der Wertebildung von Heranwachsenden. Talcott Parsons (1965) bestimmte den Term Jugendkultur sogar in erster Linie als von der Erwachsenengeneration abweichendes moralisches Feld mit eigenen Normen und Werten. Im Folgenden soll anhand einiger Beispiele aus dem Feld der Entwicklung von Geschlechterrollen gezeigt werden¹, dass dies nicht nur für scheinbar marginale Bereiche, wie Musikgeschmack und sonstige ästhetische Präferenzen (vgl. z.B. Pfaff 2008a) oder für Aspekte des Risikoverhaltens, wie Fremdenfeindlichkeit oder Gewalt (z.B. Bohnsack u.a. 1995; Hafeneger/Jansen 2001) gilt.

In dem folgenden Beispiel entfaltet eine Gruppe von 10- bis 13-jährigen Mädchen mit türkischem und arabischem Migrationshintergrund, die gemeinsam eine Hauptschule in einer Großstadt besuchen (vgl. ausführlich zu Aylin und ihren Freundinnen Pfaff 2008b), ausgehend von elterlichen Erwartungen normative Vorstellungen von mädchenhaftem Verhalten. In dieser Altersgruppe besteht eine auffällige Geschlechtertrennung für eine Vielzahl von Aktivitäten (z.B. Thorne

¹ Das dabei einbezogene Datenmaterial stammt aus der ersten Untersuchungswelle des DFG-Projekts „Peergroups und schulische Selektion“, das seit 2006 unter Leitung von Heinz-Hermann Krüger am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle realisiert wird (vgl. Krüger/Pfaff 2008, für erste Projektergebnisse Krüger u.a. 2008; Krüger/Deppe 2008, siehe auch http://www.philfak3.uni-halle.de/paedagogik/allg_erzwiss/forschung/peers/).

1993; Breidenstein/Kelle 1998), Geschlechterrollen werden innerhalb geschlechtshomogener Peergroups interaktiv ausgehandelt. Geschlechtsrollen-nonkonformes Verhalten führt dabei innerhalb der Gleichaltrigengruppen i.d.R. zu Stigmatisierung und Exklusion, nur in Einzelfällen manifestiert sich darin ein besonderer Status der betreffenden Person innerhalb der Gruppe (vgl. Adler u.a. 1992; Renold 2005).

Jw: mein Papa hat zu mir gesagt hast (.) also ich hab den gefragt hast du eine Malek gesehn der meinte er so ja die hat – hat so ihren Papa gesehn und der da wo die Moschee ist aber draußen und so neben einen Laden da hab ich gefragt hast du mit der geredet und er so ja und die ist eigentlich ganz nett aber aber die is so (.) also (.) ☐die benimmt sich nicht so wie ein Mädchen (.) die hüpf immer rum und ihren Papa aber ganz [alle lachen]

Sw: als wir auf dem Weg zur Kirmes waren sind wir kurz zu ihr gegangen weil se noch mal Geld holen musste und ähm an einem andren Tag da ham wir mal deren Väter gesehn auf einmal kam sie so zu ihrem Papa und hat ihn so (.) ja ich weiß nicht (.) wie so einen alten Mann begrüßt so richtig auf den Rücken geklopft und Hallo gesagt [alle lachen]

Mw: ja aber

Sw: also nicht so wie Vater zu Tochter von Tochter zu Vater nein so richtig anders

Jw: auf ihn draufgesprungen und ähm

Sw: ja

Jw: und hat ihn dann so richtig [alle lachen] und hat dabei noch gehüpft

Sw: auf den Rücken geklopft richtig fest und [alle lachen]

[Aylin Demir, GD, Passage Schulnoten, 29-45] ²

Malek (mit Mw codiert³), die hier Gegenstand der Kritik in der Freundesgruppe ist, gehört selbst zur Gruppe und unternimmt kaum Versuche, ihr Verhalten zu rechtfertigen. In Verbindung mit dem humoristischen Wert der Anekdote für die Gruppe kann angenommen werden, dass die Feststellung, dass sich Malek nicht wie ein Mädchen verhält und in ihrem Verhalten ihrem Vater gegenüber kulturelle

² Die Zitation der Gesprächsauszüge erfolgt hier jeweils unter Angabe von Passage und Zeilennummern, die zur Orientierung für Lesende über den Gesprächsverlauf dienen. Sprecher werden durch Großbuchstaben unterschieden, deren Geschlecht durch einen nachfolgenden kleinen Buchstaben angegeben wird. Pausen sind durch Angabe der Sekunden in Klammern angezeigt, Einrückungen deuten auf Überschneidungen von Aussagen hin, das Zeichen ☺ zeigt an, dass etwas lachend gesagt wird, Schwer- oder Unverständliches steht in Klammern und eckige Klammern [...] verweisen auf Zitat Kürzungen oder enthalten Kontextinformationen zu nonverbalen Akten.

³ Das Datenmaterial ist umfassend codiert, wobei für Namen, Ortsbezeichnungen und Berufe jeweils ähnliche Codierungen gewählt wurden, um kulturelle Implikationen möglichst zu erhalten.

Erwartungen an das Vater-Tochter-Verhältnis unterläuft, nicht zu einer Stigmatisierung des Mädchens innerhalb der Gruppe führt. Dennoch ist die von Shirin (Sw) und Juwan (Jw) hochgradig interaktiv vorgetragene Geschichte thematisierungswürdig, weil sie eine generelle Abnormalität beschreibt. Auf diese wird Juwan bereits bei ihrer ersten Begegnung mit Malek von ihrem Vater aufmerksam gemacht und sie bestätigt sich im gemeinsamen Erleben der Mädchen. Die ihnen gemeinsame Orientierung, die Malek freilich ausschließt, ist die, dass man sich so als Mädchen nicht verhält. Während Maleks Verhalten als negativer Gegenhorizont expliziert wird, bleibt das respektvolle und aus der Sicht der Mädchen angemessene Verhalten einer Tochter gegenüber ihrem Vater implizit. In der Peergroup wird jedoch durch die humoreske Thematisierung der Abweichung dieses regelkonforme Verhalten kontingent und die Möglichkeit eines anderen Umgangs mit den eigenen Eltern wird offensichtlich.

Im Interview thematisiert Aylin eine weitere durch die Eltern definierte Norm des weiblichen Verhaltensspektrums, die in der Einschränkung der freien Kleiderwahl und der Aktivitäten für Aylins ältere Schwester besteht:

also mein Vater sagt (.) die darf nicht so kurze Sachn anzieh'n [I: hm (.)] ein Rock über den- über – über die Kniescheiben darf nicht hoher- höher [I: hm (.)] sonst muss ein bisschen (.) ähm unten sein [I: hm (.)] und (.) sie darf auch nicht mehr solche kurze (.) Sachen anzieh'n (.) [I: hm (.)] und sie darf auch eigentlich nicht mehr zum Schwimmbad aber wir gehen manchmal heimlich [I: hm (.)] weil er sonst schimpft (.) [I: mh mh] wenn wir das ihm erzähl'n [...]

also meine Schwester hat zieht dass dann (.) äh woanders an [I: hm (.)] also nicht wo mein Vater is (.) wenn sie zum Beispiel ihrer Freundin und so möchte (.) [I: hm (.)] dann zieht sie das an [I: hm (.)] heimlich

[Aylin Demir, 10 Jahre, Interview, 596-610 und 642-650]

Die Darstellung in Form der genauen narrativen Wiedergabe des vom Vater gesagten zeigt, dass Aylin die Kleider- und Verhaltensanweisungen des Vaters für ihre ältere Schwester sehr genau kennt und beobachtet. Zugleich hat sie Kenntnis davon, dass ihre Schwester die ihr auferlegten Verbote nicht einhält und identifiziert sich am Beispiel des unerlaubten Schwimmbadbesuchs in dieser Praxis mit ihr. Mit der Nennung der Freundin der Schwester verweist Aylin darüber hinaus auf die Bedeutung der Peergemeinschaft als Unterstützer beim Überschreiten bestehender Verhaltenseinschränkungen. Das Mädchen erfährt also in weiblichen Mitgliedern der eigenen Generation in Form von Schwester und Freundinnen die Entwicklung von Gegenentwürfen zu den traditionellen und kulturspezifischen geschlechtsbezogenen Moral- und Wertvorstellungen der Eltern-generation.

Dass die Peergemeinschaft dabei jedoch nicht ausschließlich als Instanz der Aufweichung und Entwertung moralischer Richtlinien der Elternkultur auftritt, son-

dern diese zum Teil auch weiter pflegt, zeigt folgende Diskussionssequenz aus der Peergroup von Aylin:

Sw: oder ähh n Mädchen aus der sechsten die zieht sich ganz ganz kurz an, dann geht se immer zu Jungs und macht die grob an obwohl die Jungs mit n andern Mädchen zusamm sind, und das find ich eigentlich auch total blöd weil die auch von ihrer Klasse sein könn und ähm es gibt ja hier (die hier im Gebäude sin) sind hier im Hauptgebäude zusamm und die sehn das ja nich, und dann erzähl die das manch meistens

Mw: [oh wow

Sw: [den und das find ich dann total blöd

[Aylin, GD, Passage Andere Gruppen, 58-65]

In diesem Abschnitt erfolgt ein doppelter Abgrenzungsprozess der Mädchen, der sich zum einen gegen einen übertrieben sexualisierten Entwurf von Weiblichkeit in der Gleichaltrigenkultur in Verbindung mit weiblichem Aktionismus bei der Aufnahme von Beziehungen zu Jungen und mit dem Hintergehen anderer Mädchen richtet. Damit erfolgt die Unterstellung einer grundsätzlichen Solidarisierung von gleichaltrigen Mädchen untereinander, deren Durchbrechen hier kritisiert wird. Zum anderen wird auch die Offenlegung von in diesem Zusammenhang entstehenden Treuebrüchen der Jungen kritisiert. Damit erscheint die im ersten Schritt abgelehnte Praxis des Verführers vergebener Jungen zugleich als Tabu innerhalb der Peergroup.

Die dargestellten knappen Beispiele aus einer Gruppe von Mädchen mit Migrationshintergrund zeigen sehr deutlich, wie die Peergroup – auch gegen kulturelle und elterlich tradierte und vertretene Normen und Prinzipien der Lebensführung – Wertvorstellungen entwirft, infrage stellt oder vertritt. Gleichaltrige bilden damit neben der Familie eine zentrale Instanz der Wertebildung im Jugendalter.

3. Wissenserwerb in der Peergroup

Die Generierung bzw. Vermittlung von Wissen soll im Folgenden im Bezug auf drei unterschiedliche Dimensionen diskutiert werden. Zunächst geht es dabei um Prozesse jugendkultureller Stilbildung, bei denen sich Jugendliche untereinander stilspezifische Praxen aneignen bzw. neue Praxen und ästhetische Präferenzen generieren (3.1). In einem weiteren Abschnitt wird an ausgewählten Beispielen gezeigt, dass innerhalb einzelner jugendkultureller Stile und Szenen spezifische Kompetenzen wertgeschätzt und ausgebildet werden (3.2)⁴, und schließlich soll

⁴ Dabei wird auf Materialien aus Gruppendiskussionen mit 14- bis 18jährigen Jugendlichen aus einer ostdeutschen Gothic-Punk und einer westdeutschen Hip-Hop-Szene zurückgegriffen, die im Rahmen einer Studie zur politischen Sozialisation im Jugendalter erhoben und ausgewertet wurden (vgl. ausführlich Pfaff 2006).

in einem dritten Abschnitt der Erwerb von Wissen im Vordergrund stehen, welches nicht nur jugendkulturell, sondern im Bereich der Allgemeinbildung einzuordnen ist (3.3)⁵.

3.1. Jugendkulturelle Stilbildung

Einführend soll ein Auszug aus einer Gruppendiskussion mit Gesamtschülern und Gymnasiasten, in dem diese die Entwicklung ihrer Zugehörigkeit zur linksalternativen Szene biographisch reflektieren, verdeutlichen, dass Prozesse der jugendkulturellen Stilbildung zentral mit der Peergroup verbunden sind:

Am: früher war ich auch bloß Hip-Hopper hab nur sohne Musik gehört bis dann eigentlich dann der Tom in der neunten Klasse zu uns kam und uns eigentlich erstmal gezeigt hat was richtig Metal und so alles ist und das fand ich damals halt toll und seitdem

Bm: Bei mir persönlich kams durch die Erziehung der Eltern weil die haben seit jeher Ärzte und so was gehört und und und Metallica und Sepultura und das hat natürlich angesteckt und eh (.) da hab ich natürlich auch schon damals auf der Grundschule und auf'm Gymnasium als ich auf'm Gymnasium war eh hat mich das halt richtig dolle interessiert weil's ich kannte jedes einzelne Lied auswendig

[Gruppe Alta 4, Passage Stilwahl, 412-415]

Die Peergroup bildet in diesem Diskurs den sozialen und intellektuellen Kontext der Entwicklung des eigenen Stils. In der Darstellung wird die Gemeinschaft der Schulklasse als sozialer Rahmen der Auseinandersetzung mit Musikstilen dargestellt; der neu hinzu gekommene Mitschüler weckt bei seinen Freunden das Interesse an einem Stil und leitet gleichsam in der Rolle eines Lehrers die Auseinandersetzung mit diesem. Auch in der biographischen Beschreibung eines weiteren Jungen, wo zunächst den Eltern eine grundlegende Prägung des Musikgeschmacks zugeschrieben wird, bildet das Gymnasium den intellektuellen Rahmen der tiefgehenden Auseinandersetzung mit Songtexten und Inhalten. Der Prozess und der Grad des beschriebenen ‚Lernens über den Stil‘ wird dabei analog zum schulischen Lernen konstruiert, was in der Metapher des „jedes einzelne Lied auswendig“ Könnens expliziert wird.

Die Darstellungen der Jugendlichen zeigen auf, dass der institutionelle Kontext der Klassengemeinschaft im formellen Bildungssystem auf der Ebene jugendkul-

⁵ Dieser Abschnitt bezieht sich auf Materialien aus der Programmevaluation des Projektes ‚Fremd im eigenen Land?‘, das von Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e.V. durchgeführt und in der Zeit zwischen 2002 und 2006 am Institut für Pädagogik des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle wissenschaftlich begleitet wurde (vgl. Brademann u.a. 2008; zur konkreten Gruppe siehe Fritzsche/Pfaff 2008).

tureller Stilbildung zum sozialen Rahmen für informelle, außerhalb von schulischer Unterrichtsorganisation ablaufende Prozesse der Wissensvermittlung zwischen den Lernenden selbst wird. Stilspezifisches Wissen, wie die Kenntnis von Bands, musikalischen Stilrichtungen und entsprechenden Formen der Selbstpräsentation, erscheint dabei als informelle und intragenerative Bildung im Kontext von Schule.

Auch im Kontext der Hip-Hop-Crew G-twins wird der individuelle Stilbildungsprozess als Bildungsgeschichte unter Gleichaltrigen dargestellt:

Am: das war vor neun Jahren da bin ich zu Hip-Hop gekommen. ha hat mein Bruder mein großer Bruder der mochte immer (Hip-Hop) ich mochte eigentlich gar keine Musik [...] mein Bruder wollte mich zu Rappen bringen (und alles) irgendwann so vor neun Jahren dann dachte ich mir auch so warum nicht (?) pff. kann man doch versuchen und so. und hab mir dann mal ein Text geschrieben und den nen Zwanzigsekunden-text und den hab ich vier Jahre lang immer gerappt gerappt und durch diesen Text durch nur ein Text hab ich dann Englisch bekommen also hab-ich n bisschen mehr besser Englisch bekommen selber gelernt wie man n Text schreibt und alles. ja das war so bin ich zu Hip-Hop gekommen. und jetzt mach-ich das schon neun Jahre ja und irgendwann will-ich ja auch hoffen dass ich mal Glück habe und was schaffe ne? geht schwer aber das ist nur ne Glückssache. falls ich nicht schaffe bleibts immer noch mein Hobby(8)

Bm: [...] er ist jetzt mein Freund aus der Klasse er hat andauernd gerapt. ich rap ja erst seit drei Jahren da hab ich mir gedacht so der kann das so super so ja vorbildlich. ja und dann hab ich immer sohn bisschen so bei dem gelernt😊 immer weiter immer weiter. hat er mir erstmal zwei drei Texte geschrieben. also so das so baut man ein Text auf dies und das ja und jetzt zu dem Zeitpunkt wurde ich immer besser und besser (3) bis auf heute wurde ich () wo-ich n bisschen stolz bin

[g-twins, Eingangspassage, 6-27]

Dass Rappen „erlernt“ und „geübt“ werden muss, stellen die Jugendlichen der Gruppe bereits in den Erzählungen zu ihrer eigenen Geschichte der Stiladaption und zum Einstieg in die Praxis des Rappens als wesentliches Merkmal dieser heraus. Dabei geben sie im Wesentlichen zwei Lernfelder an: das Schreiben der Texte und das Rappen an sich. Der Zugang zum Stil wird dabei jeweils durch Gleichaltrige geebnet, zum einen durch den Bruder und zum anderen durch einen Freund, denen jedoch nur die Aufgabe des Heranführens bzw. der Theorievermittlung zugeschrieben wird. Auch hier wird die Schulklasse als Kontext der Stilbildung dargestellt. Die Lernerfolge, die aus den individuellen Bildungsbemühungen im Rahmen einer stilbezogenen Gemeinschaft Gleichaltriger erwachsen, erfüllen die Jugendlichen dann auch mit „[S]tolz“. Dabei werden Tugenden wie Fleiß, Beharrlichkeit und Ausdauer oder Ehrgeiz als Garanten des Erfolgs mit der eigenen musikalischen Praxis präsentiert, zugleich wird diese als Zukunftschance und Berufung dargestellt. Analog zur eingangs zitierten Gothic-Punk-Gruppe wird

einem Jugendlichen (Am) die Rolle eines Lehrenden zugewiesen, der anderen die Praxis des Rappens nahe bringt.

In beiden Kontexten werden die Prozesse der Stilbildung von den Jugendlichen in sprachlicher Analogie zum schulischen Lernen konstruiert, was darauf hindeutet, dass hier Bildungsprozesse reflektiert werden.

Eine kollektivere Figur des Kompetenzaufbaus in der Peergroup findet sich in der Gruppendiskussion einer anderen Hip-Hop-Grew:

Am: Und dann halt hat der mich mal wieder so angesprochen so ey wie geht' s dir und so. der wollte französische Hip-Hop-Sachen haben von mir. weil ich spreche französisch und ich rappe auch auf französisch.

Bm: genau.

Am: Und er interessiert sich ja für französischen Rap. m- meinte ich so ja ok ich geb dir was und so. bin ich zu ihm vorbeigekommen und dann hat das alles angefangen. haben wir er macht halt die Beats also die Melodie und das alles macht er und dann haben wir angefangen zusammen zu arbeiten. haben wir unsere Jungs gesucht und so ist das alles entstanden. ja.

(5)

[Gruppe Mahiri, Eingangspassage, 136-146]

Auch in dieser Gruppe findet sich die Darstellung des Stilbildungsprozesses – hier allerdings im Sinne einer Erweiterung bereits bestehender Präferenzen – eingebettet in einen Gleichaltrigenzusammenhang. Aus dem gemeinsamen stilbezogenen Interesse wird dabei eine Arbeitsgrundlage, die wiederum zum Anlass genommen wird, die Gemeinschaft der Crew um weitere Jugendliche zu erweitern. Dabei werden keine Analogien zur Schule sondern zur Arbeitswelt aufgemacht, es wird eine szenetypische Arbeitsteilung referiert, für die Darstellung der Beziehung der beiden Akteure wird kein Lehr-Lern-Verhältnis konstruiert, sondern explizit der Begriff der ‚Zusammenarbeit‘ genutzt und auch die Beschreibung der personellen Erweiterung der Crew lässt Assoziationen zum Aufbau eines Unternehmens wach werden.

Auffällig ist in allen hier zitierten Gruppen, dass über die sprachlichen Analogien zu Schule und Arbeitswelt Hinweise auf Bildungs- bzw. Entwicklungsprozesse im Kontext der Gleichaltrigengruppe bestehen. Stilbildung und -differenzierung kann demnach als informeller Lernprozess in der Peergroup beschrieben werden.

3.2. Spielerisch Lernen – Kompetenzerwerb jenseits des Bildungskanons

Für jugendkulturelle Stilbildungsprozesse ist der Aufbau szenespezifischen Wissens zentral (vgl. z.B. Baacke 1993, Pfaff 2008a). Dass dabei z.T. ein fast schulisch anmutender Leistungsethos herrscht, zeigt der folgende Diskurs zwischen den Jugendlichen einer Gothic-Punk-Gruppe:

Dm: Es is aber auch andersrum wenn de so Mitläufer Mit Mitläufer und richtig ich meine irgendwelche Idioten stellen sich hin ich bin rechts ich hab was gegen Ausländer ich find das Kacke alle raus aber es gibt halt auch wirklich Rechte die sich hinsetzen mit denen kannst du drüber diskutieren.

Me: [Mhm. Ja.

Dm: Und das find ich genial sich mit einem der ne total andre Meinung hat als du hinzusetzen und über die Meinungsverschiedenheiten zu diskutieren du kommst auch nich unbedingt auf einen Nenner aber halt

Am: [Du kannst mit ihm reden

Dm: Du siehst wie er drüber denkt und das toleriert man eigentlich auch.

Am: Und du siehst auch, dass der endlich mal was davon versteht und nicht einfach nur sagt ja das is Scheiße

Dm: Da sieht man vielleicht hat er Mein Kampf gelesen oder irgendwelche anderen Bücher was auf dieses Thema bezogen ist und ich meine solche Leute die das wirklich machen die haben dann auch Ahnung davon von dem was se sagen (7)

[Gruppe Alta4, Passage Gut und Böse, 13-29]

Im Diskursverlauf dieser Sequenz wird die Unterscheidung zwischen Mitläufern und Kern, die in vielen Jugendkulturen eine besondere Bedeutung hat, als eine Differenz qua Wissen und intellektueller Tiefe konstruiert. Während Mitläufer als „Idioten“ mit platten Attitüden dargestellt werden, wird zu den ‚richtigen Rechten‘ ein persönlicher Bezug über eine gemeinsame Handlungspraxis und die Vorliebe für den gleichen Aktionismus hergestellt. Interaktiv wird hier eine Praxis der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Andersdenkenden beschrieben, bei der es nicht vordergründig darum geht, den Anderen von den eigenen Vorstellungen zu überzeugen, sondern darum, dessen Positionen kennen zu lernen und von diesem zu lernen. Die sonst dominante Feindschaft zwischen Angehörigen rechter und linker Protestkulturen wird hier für eine gemeinsamen Praxis des Diskutierens ausgesetzt, bei dem die Position des Gegenübers „toleriert“ wird und in der sich eine generelle Anerkennung von Wissen über stilbezogene, aber auch über allgemeine politische Themen dokumentiert. Der gemeinsame Aktionismus des politischen Diskurses, den die Jugendlichen der untersuchten linkalternativen Gruppen teilen, impliziert dabei eine Wertschätzung von Wissen und Allgemeinbildung, die mit dem generellen Bildungsanspruch von höher qualifizierenden Schulen hochgradig passförmig ist und in der formell vermittelte Bildungsinhalte an szenebezogene Diskurse anschlussfähig sind.

Ganz anders stellt sich das Verhältnis von schulisch vermitteltem und szenebezogenem Wissen in den untersuchten Rap-Gruppen dar. Der eigenen musikalischen Praxis wird hier der Stellenwert einer Gegenwelt zur Schule zugeschrieben, die, im Unterschied zum eigenen Versagen im Hinblick auf schulische Leistungsanforderungen, Anerkennung bereithält:

Am: ich mach gerne für andre Leute Beats und so. ich helfe anderen Leuten gerne. einfach da fühl-ich mich einfach gut einfach fühl-ich mich viel besser ja so befreit einfach wenn-ich Leuten was beibringen kann. weil ich kann so-n-so nich viel beibringen in der Schule (2) kann ma mich ganz vergessen aba wenigstens in einer Sache kann ich Leuten was beibringen ☺

Me: [☺ 3 ☺]

Bm: Also mir haste was beigebracht.

[Gruppe g-twins, Passage Lokalität, 74-82]

Hierbei nimmt ein Schüler die Rolle des ‚Lehrenden‘ ein und vermittelt anderen Jugendlichen Aspekte der stilspezifischen Praxis. Der Bildungsprozess wird dabei als positiver Gegenhorizont zum schulischen Lernen konstruiert. Auch ist das dabei eingeforderte stilspezifische Wissen an das in der Schule vermittelte gerade nicht anschlussfähig, sondern stellt ein alternatives Lernfeld dar, auf dem schulisches Versagen kompensiert werden kann. Unterrichtliche Bildungsinhalte sind auf dem Gebiet der stilspezifischen Praxis des Rap ebenso wertlos, wie die dort erworbenen Wissensbestände im Unterricht. Anders als bei den linksalternativen Gruppen ist der im Hip-Hop vermittelte Bildungsanspruch mit dem der Schule nicht kompatibel – sie bleiben Gegenwelten.

Dass die Konstruktion der Hip-Hop-Praxis als Gegenwelt zur Schule nicht unbedingt als pauschale Entwertung von qualifikationsbezogenem Leistungsstreben realisiert werden muss, sondern darüber hinaus in einen Prozess der Professionalisierung der stilspezifischen musikalischen Praxis münden kann, der als gemeinsamer Lern- und Entwicklungsprozess in der Freizeit konzipiert wird und sogar berufliche Perspektiven aufzeigen kann, dokumentiert sich in folgendem Diskursauszug einer weiteren Hip-Hop-Crew:

Am: Also unser Studio haben wir hier seit Anfang des Jahres und jetzt so Musik (2) früher haben wir bei ihm aufgenommen [...] damals dachten wir noch dass die Aufnahmen voll gut sind und so. aber jetzt hört man richtig beim Sound und so den Unterschied und so. Ja dann aber das ist jetzt schon so- wir machen Musik jetzt schon so richtig so zwei Jahre?

Bm: Ja so zwei Jahre kann man sagen dass wir's erst machen. und davor war halt einfach dieses man hats gemacht aber das war jetzt damals mehr'n Hobby also Hobby ohne so Perspektive und so. und jetzt halt das ganze so seit zwei Jahren da denkt man wirklich ja man könnte weiter machen man kann vielleicht was erreichen.

[Gruppe Mahiri, Eingangspassage, 136-146]

Die eigene Praxis des Hip-Hop-Machens erhält mit einer steigenden Professionalität in Form eines durch Auftritte und Nebenjobs selbst finanzierten Aufnahmestudios biographisch eine andere Dimension: sie wird vom „Hobby“ zur „Perspektive“. Hip-Hop erscheint dabei für die beiden Gymnasiasten als ein Entwicklungsfeld und Lerngebiet, das analog zur schulischen Qualifikation als reale Chance für die Gestaltung des Erwachsenen- und Erwerbslebens im informellen Raum der Rap-Posse konstruiert wird, und das der Schule als Bildungskontext äußerlich bleibt.

In beiden untersuchten Stilen konstituieren sich also Bildungsansprüche auf jugendkulturellem Terrain, die durch informelle Lernprozesse zwischen Jugendlichen in Form stilspezifischer Praxen und Aktionismen erfüllt werden. Die Beispiele zeigen dabei zugleich, dass informelles Lernen in Jugendkulturen schulische Leistungsanforderungen stützen, entwerten oder auch ersetzen kann.

3.3. Peer-Bildung – Gleichaltrige als Bildungsraum

Über den angesprochenen Erwerb stilspezifischen Wissens und das Erlernen entsprechender Praxen hinaus laufen in Gleichaltrigenkontexten auch informelle Lernprozesse ab, die nicht vordergründig mit der jugendkulturellen Zugehörigkeit der Heranwachsenden im Zusammenhang stehen. Das betrifft unter anderem Auseinandersetzungen und Diskurse über gesellschaftliche Problemlagen oder populäre Alltagsthemen. Zur Untermalung dieses Sachverhalts werden im Folgenden Auszüge aus einer freien Diskussion eines Teils einer Berufsschulklasse im ersten Lehrjahr (ca. 16 bis 18 Jahre alte Jugendliche) einbezogen, die zu Beginn einer außerschulischen Bildungsveranstaltung stattfand, in der die angehenden Grafik-Designer aus einer ostdeutschen Kleinstadt in Berlin Kreuzberg und Neukölln unterwegs waren und dort Material für selbst produzierte Radiobeiträge zu Migranten in Deutschland sammelten. Die Diskussion zum Thema Migration in Deutschland fand dabei auf Anregung der Seminarleitung aber weitgehend ohne deren Einmischung statt. Ein erster Diskussionsauszug soll dabei zeigen, wie Jugendliche gegensätzliche politische Orientierungen in der Gleichaltrigengruppe verhandeln:

- 32 Mm Aber es gibt och es gibt och Imigranten also die sich so in
 Deutschland zu ner Gruppe zusammengefügt ham also meist
 so in kleineren Städten wo mer dann wirklich so 'n Respekt
 hat
- 35 Dw | es gibt's überall schwarze Schafe
 [...]
- Mm so 'n so 'n Respekt hat ja oftmals sind 's Mafia so 'n Re-
 spekt hat das mer wirklich im eigenen Land schiss vor I-
 migranten haben muß und so was find ich einfach nur
- Bw | Kacke
- 40 Mm | Kacke
- Aw ja wenn das Deutsche sind
- Bw | sin aber genauso Deut-
 sche
- Dw ja es gibt überall schwarze Schafe
- Mm ja aber es geht um das Prinzip
- 50 Dw es machen aber nicht nur ausländische
- Mm das wir das wir Deutsche uns hier in unserem Land so be-
 ängstigt fühlen
- Dw ey ich fühl mich von manchen Deutschen och beängstigt
- Mm ja das sin Deutsche aber das ()
- Bw komm hier her werden hier abgeschoben in die letzten
 Viertel von der Stadt

- 55 bloß weil dis Ausländer sind also () würden wir genauso rum rennen und irgendwelche Leute anpöbeln weil du so ofgewachsen bist in irgendsom Ghetto

[Radiogruppe, Eingangsdiskussion, Passage Schwarze Schafe, 32-58]

In dieser Diskussionssequenz prallen durchgängig zwei Positionen aufeinander, wobei Mm eine radikalere fremdenfeindliche Einstellung zum Ausdruck bringt, gegen die die übrigen Sprecherinnen Opposition beziehen. Dabei wird jedoch der von dem Jungen vertretene Standpunkt, dass sich Migranten in Deutschland Deutschen gegenüber gewalttätig verhalten, auch von den Verteidigerinnen der Migranten nicht grundsätzlich infrage gestellt, sondern es werden ausschließlich differenzierende Argumente vorgetragen, die die Migranten mit Deutschen gleichstellen bzw. ihr gewalttätiges Verhalten erklären. Der rassistische Aussagegehalt der Unterstellung von Mm wird damit zwar aufgehoben, die generelle Zuschreibung der Gewalttätigkeit aber bleibt bestehen.

Auch wenn der fremdenfeindliche Einwurf durch die Diskussionsbemühungen der Mädchen nicht völlig widerlegt werden kann, so ist davon auszugehen, dass dennoch Prozesse informellen Lernens von staten gehen. Diese beziehen sich einerseits auf die Diskussionskultur selbst, denn die Beteiligten erproben in dem Diskurs verschiedene Strategien der politischen Überzeugung, wie die der Affirmation in der Zustimmung zur negativen Bewertung von Ängsten (Zeile 39), oder die der Generalisierung im Falle der Ausweitung von einer Bevölkerungsgruppe zugeschriebenen negativen Merkmalen auf die eigene Gruppe (Zeilen 35, 42, 43, 50, 52), und schließlich die der Differenzierung einer politischen Position durch den Einwurf von Hintergrundinformationen und die Perspektivübernahme in Form der Aufforderung zum sich in den anderen hinein Versetzen (Zeilen 54-58). Andererseits führen gerade die durch die Peers geleisteten Differenzierungen zweifellos auch zu Zugewinnen an Wissen und inhaltlichen Argumentationen, die eben dadurch besondere Legitimation erhalten, dass sie nicht von Pädagogen, sondern von Gleichaltrigen vorgetragen werden.

In einem zweiten Beispiel aus der gleichen Diskussion geht es nicht um den Umgang mit Stammtischparolen, sondern um die Aufarbeitung der eigenen Stereotype über sowie der Unkenntnis von der arabischen Kulturen.

- 8 Bw Ich hab mich ich hatte mi ich hatte ma ne Kurdin in der Klasse mit der hab ich mich o ganz viel unterhalten um der ma so n bisschen näher zu kommen
- 10 aber sie hat halt och gesagt es is wirklich ganz extrem bei ihr so wenn da n Knöchel zu sehen is of der Straße oder so dann wird die gelüncht das is echt so
- Aw Du weißt ja aber och nich ob die jetzt deutsch reden können ()
- Bw Das is ja auch so das die dann meistens einfach auch die sin ja auch jetzt total schüchtern
- 15 Die Frauen tun mir total leid die müssen den Mann nehmen den der Vater will oder so was ey das könnt ich mir

- hier nie vorstellen aber ich mein die kenn's ja nich anders
 aber oh das wär schrecklich
- 20 Tm na ja weil- aber-
 Bw für die is das normal
 Lw Na für die is das normal die kennens nich anders aber
 stell dir mal vor dein Vater sacht nimm die doch ne andere
 kriegste nich
 Tm meinst wirklich die kenn das nich anders haben die
 nich auch Fernseher und so was?
- 25 Lw Ja aber die werden ganz anders erzogen als wir
 Gm Das is die Religion
 Lw Das is so
 Gm | Das is halt die Religion das is schon seit
 Jahrhunderten so
 Bw () benehmen müssen find ich ganz schlimm das
 die an andern Tischen
 30 sitzen das die n Meter hinter ()
 Lw | Ja die werden so abgeschoben die
 Frauen die sind ja fast das Letzte dort die ham nüscht zu
 sagen gar nichts
 Bw das ist wie bei uns früher, also die hattn och nur zu ko-
 chen und Wäsche zu waschen und weeß ich nich
 [Radiogruppe, Eingangsdiskussion, Passage ‚Kopftücher‘, 8-34]

In dieser Diskussionssequenz, in der das Verhältnis zwischen Männern und Frauen in arabischen Kulturen zum Thema wird, zeigt sich zunächst (Zeile 8-13) der Anregungsgehalt im Bereich von Begegnungen mit Gleichaltrigen aus anderen Kulturen im Bereich des interkulturellen Lernens, der ja auch schon seit langem von diversen pädagogischen Programmen aufgegriffen wird (vgl. zur Bedeutung interkultureller Peerkontakte für die Entwicklung fremdenfeindlicher Orientierungen z.B. Fritzsche 2006). Im Diskursverlauf ruft das Thema zunächst die Empathie der beteiligten Mädchen hervor (Zeilen 16-18, 22f., 29f.), die eine erste geschlechtsbezogene Identifizierung der Schülerinnen mit Frauen mit Migrationshintergrund dokumentiert. Die im Anschluss daran erfolgende Perspektivübernahme (Zeilen 20f. und 25) kann als erster Schritt zur Zurückweisung einer stereotypen Betrachtung des Themas und der Übernahme fremdenfeindlicher Positionen betrachtet werden. In den nachfolgend vorgetragenen Erklärungsversuche der für die Berufsschullernenden fremden Gebräuche besteht eine rationale Bearbeitung des Themas, die letztlich abschließend ihren Höhepunkt findet in der Gleichsetzung der aktuellen arabischen mit der früheren deutschen Kultur.

Für beide zitierte Diskussionssequenzen gilt damit, dass die Peergroup der Klassengemeinschaft hier über die interventionsfreie kritische Diskussion und Entfaltung von Gedanken und Argumenten einerseits im Bereich des politischen Diskurses und andererseits hinsichtlich des Wissens über Migranten in Deutschland Prozesse informellen Lernens generiert.

4. Soziale Verortung in der Peergroup

Ein weiteres wichtiges Feld interaktiver Aktivitäten in der Peergroup betrifft neben der jugendkulturellen Stilisierung, der Behandlung von Werten und Normen und der Thematisierung sozialer Problemlagen die Selbstverortung innerhalb der Gesellschaft, die einerseits auf der Identifikation mit bestimmten sozialen Gruppen und andererseits auf der Abgrenzung von anderen Gruppen basiert (vgl. Pfaff 2009). Diese Praxen sollen hier abschließend zum Thema informelles Lernen in der Peergroup diskutiert werden, da ihnen sowohl für die Identitätsbildung (vgl. Tajfel 1981) wie auch für die Generierung sozialer Ungleichheit innerhalb der Gesellschaft (vgl. Bourdieu 1982) eine zentrale Bedeutung zukommt⁶.

So befasst sich ein erster Materialauszug von einer Gruppendiskussion mit Schülerinnen eines exklusiven Gymnasiums (vgl. ausführlich Deppe 2008) mit peer-bezogenen Identifikations- und Distinktionsprozessen im bildungsbürgerlichen Milieu:

Tw: wir nehmen jetzt mal als krasses Gegenteil die Reudnitzer;
 die Reudnitzer sind (.) eigentlich dumm
 Al: [☺ 2 ☺]
 Nw: [dumm ist gar kein Ausdruck]
 Fw: [du bist ja auch (...)]
 Tw: ja, alle unsere Eltern arbeiten. [zu Pm] arbeiten deine Eltern?
 ja deine Eltern arbeiten.
 Fw: meine Eltern haben sogar Abitur und haben studiert.
 Ow: [Meine auch.]
 Tw: [Genau, meine Eltern ha-
 ben auch studiert]
 Fw: deine auch? [an Pm gewandt]
 Ow: [mein Vater hat Sprachen studiert]
 Pw: [Meine Eltern haben nich
 studiert]
 Tw: deine Eltern haben nicht studiert?
 Pw: [die haben kein Abi]
 Tw: [ach so die haben
 kein Abi]
 Dw: Meine Eltern haben beide Abi und beide studiert
 ?w: [Meine auch]
 Cw: [Meine auch meine
 haben beide Theologie studiert das hab ich dir's letzte mal aber
 schon gesagt]
 Bw: [wisst ihr was, meine Mutter hat Abi]
 Cw: [Also meeeine Eltern (.)
 mein Pa- Va- Vater hat ein Physikdiplom äh]
 ?w: [Vater]

⁶ Diese Ausführungen beziehen sich wiederum auf Material aus dem Projekt „Peergroups und schulische Selektion“ (vgl. Krüger u.a. 2008).

Ew [Oh Gott! (2) Physik.
 Dw: [Physiik?
 Cw: [Ja (.) und dann
 hat der aber gemerkt ach scheiße das interessiert mich ja
 gar nicht
 All: [☺ 3 ☺
 [Nadja Tafel, GD, Passage Andere Gruppen, 64-92]

Gefragt nach der Selbstbeschreibung ihrer Gruppe in Abgrenzung zu anderen benennen die Mädchen die Angehörigen ihrer eigenen Generation, die in einem sozial benachteiligten Stadtteil ihrer Heimatstadt leben als expliziten negativen Gegenhorizont. Als Motiv der Abgrenzung wird dabei auf die ‚Dummheit‘ der anderen und damit implizit auf die eigene Bildung verwiesen. Fortgeführt wird das Thema über die Integration der Eltern in den Arbeitsmarkt, die die Mädchen bei den Kindern aus Reudnitz ebenso wenig gegeben sehen wie ein Mindestmaß an Bildung. Für die Gymnasiastinnen bilden damit die ungebildeten Kinder von Arbeitslosen, die in einem abgehängten Stadtteil aufwachsen, die zentrale Abgrenzungsfolie. Auch ihre zentralen Identifikationspunkte führen die Mädchen nachfolgend aus. Grundlage dieser Bestimmungen bildet das Bildungsniveau der eigenen Eltern, das zunächst durch das Abitur, und im Weiteren auch über ein Studium definiert wird. Interessant an dieser Darstellung ist vor allem die Abweichung eines Mädchens, die zunächst angeben muss, dass ihre Eltern nicht über ein Abitur verfügen und dementsprechend auch nicht studiert haben, die jedoch im weiteren Fortgang der Diskussion, in dem deutlich wird, dass sie dieser Bildungsstatus der Eltern von den anderen separiert, angibt, zu glauben, dass ihre Mutter doch Abitur habe. Die Gruppe insgesamt ignoriert das fehlende akademische Bildungsniveau der Eltern von Pw, das sie prinzipiell mit den als Abgrenzungsfolie fungierenden Reutnitzern gleichsetzt, und führt die Aufzählung der akademischen Qualifikationen ungeachtet ihres Einschubs fort. Der Diskurs gipfelt schließlich in der Konstruktion des Hochschulstudiums als persönliches Interesse, was die Vorstellung der Mädchen von Bildung als Mittel zur Selbstverwirklichung und Selbstzweck endgültig expliziert.

Eine ganz andere Form der Distinktion lässt sich bei zwei Hauptschülern beobachten (vgl. ausführlich zu der Gruppe Köhler 2008):

Am: und da war son Besoffner, der ähm der sah ähm erst war der so, dann war der am Bluten und dann saß der da bei Autoscooter und so
 Bm: [und so am ☺ schlafen ☺
 Am: war voll am ☺ schlafen ☺ un ich (demm) den an, der war voll weg
 [...]
 Am: Und ich mach so ich mach ganze Zeit so und der bewegt sich nich ☺ die Bierpulle so am hängen so (summt 4 Sekunden)☺
 Bm: [der war- ☺ der war richtig zu so der war so voll das war voll übertrieben

Am: Irgendwann is unsere Freundin doch hingegangen ☺ und die so, wat machst du da?, wat machst du da? (.) un'ich immer voll (gerammt den) ey

Bm: | ☺ irgendwann so mit voller Wucht an den gegen ☺

Am: Ich so ☺ weiß ich nihich ☺ immer nur so gib dem einen immer und ich so am bewegen

Bm: ☺ der hat der hat aber ☺ die ganze Zeit so geschlafen und dann hat der so gezuckt immer so so nach oben (.) ☺

Am: | sesese (singt) | so voll (einen an der Waffel) und der so (Knall) ☺ (3)

Beide: ☺ 3 ☺

Bm: | der war so voll ☺

Am: ☺ (voll fertig ey) ☺ M- Meistens sind auch (.) uns die Besoffenen hinterher gerannt (2), weil wir nur ☺ helfen ☺ wollten ne (.) und die immer häey und da sind die hinterher gerannt.

Bm: pass auf das ich euch nich auf die Schnauze haue

Am: | ☺ wir ham sonst gar nichts gemacht wir sind an denen vorbeigelaufen nur (.) und der direkt (.) Ey, ihr kleinen Plagen (.) und dann sind die her hinterher [René Leuter, GD, Eingangspassage, 38-73]

René und sein Freund berichten von einem Kirmeserlebnis und schildern dort ihren Umgang mit einem Betrunkenen. Ihre Darstellung des Mannes ist von Verachtung für dessen Zustand geprägt und dokumentiert die Gewalt, mit dem die 11 und 13 Jahre alten Jungen ihm begegnen. Insgesamt ist die Situation für sie extrem belustigend, wobei sie gegenüber dem schlafenden und damit wehrlosen Mann eine besondere Stellung innehaben, in der sowohl die Situationsdefinition als auch ihr Verhalten gänzlich ihnen selbst obliegt. Im Unterschied zu der genannten Freundin, die Empathie für den Mann zeigt, verweigern ihm die Jungen jede Form von Mitleid, sondern nutzen seine wehrlose Situation aus. Die abschließende Darstellung des umgekehrten Sachverhalts, dass die Betrunkenen den Jungen Gewalt androhen, zeigt die besondere Brisanz des Verhältnisses. Die Distinktion, die hier zum Ausdruck kommt, ist eine Abgrenzung am Rande der Gesellschaft. Die Jungen verweigern den betrunkenen Männern die Anerkennung gegenüber Erwachsenen und behandeln sie, wo es sich anbietet, wie Unterlegene. Darin dokumentiert sich zugleich deren Ablehnung durch die Hauptschüler, die darauf basiert, dass die Betrunkene ihnen durch ihren Kontrollverlust ausgeliefert sind und die beinhaltet, dass diese sozial schlechter gestellt sind als die Jungen selbst.

Abschließend soll noch eine weitere Dimension von Abgrenzung thematisiert werden, die sich auf ethnisch-kulturelle Differenzen bezieht. In dem nachfolgend abgedruckten Diskussionsauszug sprechen drei Gesamtschülerinnen (ausführlich zur Gruppe vgl. Zschach 2008) gegen Ende ihrer Gruppendiskussion auf Nachfrage der Diskussionsleiterin über die türkischen Mädchen in ihrer Klasse:

Dw: [schluckt] ach so (.) und (Ayshegül, Fedes, Dilek, Merwe) (Mer-)

Cw: jaa diese Türkinen [...] die Türkinen sin' so

Dw: Merwe geh- (.) Merwe geht ja noch
 Cw: [☺[lacht]☺
 Dw: Merwe geht. echt Merwe geht
 Ew: [ja
 Cw: [ja Merw- und Dilek find' ich
 auch
 Dw: [nee
 Cw: doch
 Dw: [nee , was se für Schuhe anhat
 Cw: [doch
 Ew: ja und alle sagen
 Cw: [[stöhnt] hach
 Ew: also und alle ärgern ähm Ayshegül auch weil sie ein Kopftuch
 t- hat
 Dw: und da sagt (.) da sagen die andern immer ich (.) ich will
 auch eine (Kappi) tragn
 Cw: ☺[lacht]☺ aber das
 I: hm-hm
 Cw: is' jetzt eigentlich nich' mehr. es war wo die das getragn hat ,
 wo's langsam anfing ja [...]
 Ew: aber's is' doch normal wenn se also dass sie Kopftuch trägt
 [...] aber würde sie jetzt vor mir sitzen oder so würde das doch
 auch (mich) störn aber [...] die sitzt jetzt auch ganz hinten
 [Chantal Hohmann, GD, Passage Schule, 860-887]

Der Diskussionsauszug dokumentiert eine pauschale Abwertung der Mitschülerinnen mit türkischem Migrationshintergrund und eine Abgrenzung von diesen aufgrund ethnisch-kultureller Differenzen (vgl. z.B. Brüß 2002), die im Diskurs der Mädchen insgesamt unausgesprochen bleiben und die für sie vielleicht kaum in Worte zu fassen sind. Angedeutet werden unterschiedliche ästhetische Präferenzen bezogen auf die Kleidung, wobei das Tragen des Kopftuchs durch die Mitschülerin Ayshegül durch die Klassenkameraden, und, so ist zu vermuten, auch durch die Mädchen selbst stigmatisiert und zum Anlass für Gespött genommen wird. Dabei beziehen sich die Kinder zum einen auf die mangelnde Freiwilligkeit des Tragens des Kleidungsstücks und ironisieren diese, indem sie selbst bekunden, ein Kopftuch tragen zu wollen. Zum anderen wird das Kopftuch zum Anlass genommen, Ayshegül ihren Platz im Klassenzimmer streitig zu machen, indem bekundet wird, dadurch an der Sicht auf die Tafel behindert zu werden. Im Unterschied zu der Distinktion der Hauptschüler gegenüber den Betrunknen wird der exkludierende Charakter der Abgrenzung in der Gruppe selbst schließlich durch Ew reflektiert, die auf die Normalität des Tragens des Kopftuchs innerhalb des kulturellen Kontexts des Mädchens verweist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Auffinden eines eigenen Standorts in der Gesellschaft in Verbindung mit der Identifikation mit der eigenen und der Distinktion von anderen sozialen Gruppen zu den zentralen interaktiven Praxen von Gleichaltrigengruppen zählt. Zugleich verbirgt sich darin ein weiterer peerbezogener Bildungsprozess, denn den realisierten Distinktionen vorausge-

setzt ist die Entwicklung eines Verständnisses von sozialer Ordnung der Gesellschaft.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Das Lernen in der Gleichaltrigengruppe markiert trotz breiter sozialwissenschaftlicher Thematisierung der Peergroup in der Jugendforschung, der Schulforschung und in der entwicklungspsychologischen Forschung und trotz diverser Analogien in einzelnen Forschungslinien zu Aspekten außerinstitutioneller, spontaner Bildungsprozesse noch immer weitgehend eine Leerstelle in der Forschung zum informellen Lernen. Dies betrifft, wie eingangs zu diesem Beitrag gezeigt, insbesondere außerschulische und im weiteren Sinne außerinstitutionelle Gruppen Gleichaltriger – wohl auch, weil diese für empirische Forschung schwer zugänglich sind.

Auf der Basis von empirischen Rekonstruktionen zu Gruppendiskussionen Jugendlicher wurde in diesem Beitrag gezeigt, wie Jugendliche miteinander Werte und Normen bilden, infrage stellen oder negieren; wie sie in verschiedenen Bereichen Wissen generieren und wie sie sich schließlich über Identifikations- und Abgrenzungsprozesse in der Gesellschaft verorten. Damit ist bei Weitem kein Anspruch auf Vollständigkeit der abzubildenden Prozesse informellen Lernens verbunden. Im Gegenteil ist erwartbar, dass die Gleichaltrigen noch in diversen weiteren Bereichen als Bildungsraum fungieren (man denke nur an das Feld neuer Medien oder andere kulturelle Felder und Aktivitäten). Deren Erforschung wird weiterhin zunächst in erster Linie Aufgabe rekonstruktiver Zugänge bleiben. Dabei ist zugleich darauf zu achten, die mit dem Wissenserwerb verbundenen Verhaltensänderungen sichtbar zu machen (Grunert 2006), was nur auf der Basis von retrospektiven biographischen oder Längsschnittanalysen möglich ist.

Literatur

- Adler, P.A. /Kless, S.J./Adler, P. (1992): Socialization to Gender roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls. In: Sociology of Education 65, pp. 169-187
- Baacke, D. (1993): Jugend und Jugendkulturen: Darstellung und Deutung. Weinheim
- Bernfeld, S. (1913/1994): Das Archiv für Jugendkultur. In: Bernfeld, S.: Sämtliche Werke. Bd. 2: Jugendbewegung und Jugendforschung. Weinheim/Basel: Beltz, 165-168.
- Bietau, A. (1989): Arbeiterjugendliche zwischen Schule und Subkultur. In: Breyvogel, W. (Hrsg.): Breyvogel, W. (Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. Opladen, 131-159

- Böhme, Jeanette (2003): Schülersubkulturen als lebenspraktischer Hiatus von Schulkulturen und Schülerbiographien. Exemplarische Rekonstruktion zur „enttäuschten Opposition“ eines Internatgymnasiums. In: Merken, H./Zinnecker, J. (Hg.): Jahrbuch Jugendforschung. Opladen: Leske und Budrich, 155-172.
- Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städtler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe – Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen: Leske und Budrich.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2001): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2003): Youth Culture as Practical Innovation: Turkish-German Youth, Time Out and the Actionisms of Breakdance. In: European Journal of Cultural Studies 6, 366-385.
- Bois-Reymond, M. du (2007): Europas neue Lerner. Ein bildungskritischer Essay. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1984): Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste. London
- Brademann, Sven/ Fritzsche, Sylke/ Haker, Yvonne/ Hirschmann, Kathrin/ Pfaff, Nicolle (2007): Fremd im eigenen Land? – Bilanz und Reflektion des Projekts und seiner wissenschaftlichen Begleitung. In: Krüger, H.-H./ Schmode, U. (Hrsg.): Fremd im eigenen Land? Ansätze zur Integration von politischer und beruflicher Bildung. Hamburg, 83-104
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse: ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag
- Brüß, Joachim (2002): Akzeptanz oder Ablehnung? Vorurteile und soziale Distanz bei Jugendlichen türkischer und deutscher Herkunft. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Cicirelli, Victor G. (1995): Sibling Relationships Across the Life Span. London Berlin New York: Springer
- Damon, W. (1984). Peer-based education: the untapped potential. Journal of Applied Developmental Psychology, 5, 331-343
- Damon, W. and Phelps, E. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. Peer Relationships in Child Development. T.J. Berndt and G.W. Ladd (Eds.). New York: John Wiley and Sons, 135-157.
- Damon, W. (2004): What is positive Youth Development? In: The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science; 591; 13-24
- Deppe, U. (2008): Nadja Tafel – erfolgreiche Schülerin mit musikalischer Freundesgruppe . In: Krüger, H.-H. u.a.: Kinder und ihre Peergroups. Leverkusen, 37-56

- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn
- Eccles, Jaquelynne S./Barber, Bonnie L./Stone, Margaret/Hunt, James (2003): Extracurricular Activities and Adolescent Development. In: Journal of Social Issues. Volume 59, Heft 4, 865-889.
- Esbensen, F.-A.; Huizinga, D. (1993): Gangs, Drugs, and Delinquency in a Survey of Urban Youth. In: Criminology 31, 565-589.
- Fritzsche, S. (2006): Multikulturelle Schülerschaft und Fremdenfeindlichkeit. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezoreck, C./Böhm-Kasper, O./Pfaff, N.: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: VS-Verlag, 75-96
- Fritzsche, Sylke/ Pfaff, Nicolle (2007): Workshops mit Auszubildenden als Instrument der beruflichen Ausbildung – Mehr als Qualifikation. In: Krüger, H.-H./Schmode, U. (Hrsg.): Fremd im eigenen Land? Ansätze zur Integration von politischer und beruflicher Bildung. Hamburg, 139-154
- Grunert, C. (2006): Bildung und Lernen – ein Thema in der Kindheits- und Jugendforschung? In: Rauschenbach, T. (Hrsg.): Informelles lernen im Jugendalter: Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Juventa, 2006, 15-35
- Hafeneger, B./Jansen, M. M. (2001): Rechte Cliques: Alltag einer neuen Jugendkultur, Weinheim München
- Heitmeyer, W./Collmann, B./Conrads, J./Matuschek, I./Kraul, D./Kühnel, W./Möller, R./Ulbrich-Hermann, M. (1995): Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Milieus. Weinheim u.a.: Juventa.
- Helsper, W. (1989): Jugendliche Gegenkultur und schulisch-bürokratische Rationalität. In: Breyvogel, W. (Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. Opladen, S. 161-186
- Köhler, S.-M. (2008): René Leuter – Peers als Familienersatz und Stütze im schulischen Alltag. In: Krüger, H.-H. u.a.: Kinder und ihre Peergroups. Leverkusen, S. 177-200
- Krappmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Weinheim/München
- Krappmann, Lothar (2002): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 6., unv. Aufl., Weinheim, S. 355-375
- Krüger, H.-H./Deppe, U. (2008): Zwischen Distinktion und Risiko – Der Stellenwert von Peers für die Bildungsbiographien von Kindern. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3, H.2, 181-196
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N. (2008): Kinder und ihre Peers - Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen
- Krüger, Heinz-Herman/Nicolle Pfaff (2008): Peerbeziehungen und schulische Bildungsbiographien – Einleitung. In: Krüger, H.-H. u.a.: Kinder und ihre Peergroups. Leverkusen, 11-33

- Mahoney, Joseph L./Larson, Reed W./Eccles, Jacquelynne S./Lord, Heather (2005): *Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents*. In: Mahoney, Joseph L./Larson, Reed W./Eccles, Jacquelynne S. (Hrsg.): *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, Afterschool, and Community Programs*. Routledge
- Miles, S./Pohl, A./Stauber, B./Walther, A./Banha, R./Bargiela, M./Gomes, M. Do Carmo (2002): *Communities of Youth: Cultural Practice and Informal Learning*. Burlington: Ashgate Publishing.
- Parsons, T. (1965): *Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft*. In: Friedeburg, L.v. (Hrsg.): *Jugend in der modernen Gesellschaft*. Berlin Köln, 131-155
- Pfaff, Nicolle (2006): *Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter*. Wiesbaden (Dissertation)
- Pfaff, Nicolle (2008a): *Jugendkulturen als Kontexte informellen Lernens – Nur ein Risiko für die Schulkarriere?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 54 (1), 34-48
- Pfaff, Nicolle (2008b): *Aylin Demir – die Unterordnung des Bildungsanspruchs in einem Migrationsmilieu*. In: Krüger, H.-H. u.a.: *Kinder und ihre Peergroups*. Leverkusen u.a., 97-117
- Pfaff, N. (2009): *Social Distinction in Childrens Peer-groups: First Results from Brazil and Germany*. In: Bohnsack, R./Pfaff, N./Weller, W. (Hrsg.): *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research – Results from Brazilian-German Cooperation*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. (erscheint 2009)
- Renold, E. (2005): *Girls, Boys and Junior sexualities: Exploring Childrens' Gender and Sexual Relations in the Primary School*. London
- Rose, Tricia (1994): *Black Noise: Rap Music & Black Culture in Contemporary America*. London u.a.: University Press of New England.
- Sander, U. (1995): *"Good bye Epimetheus!" Der Abschied der Jugendkulturen vom Projekt einer besseren Welt*. In: Ferchhoff, W. u.a. (Hrsg.): *Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz. Einblicke in jugendliche Lebenswelten*. Weinheim u.a.: Juventa, 38 – 52.
- Sulloway, Frank J. (1997). *Born to Rebel: Birth Order, Family Dynamics, and Creative Lives*, revised ed. New York: Vintage.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tervooren, A. (2007): *Tanz, Prüfung und Wettkampf. Lernkultur jugendlicher Mädchen zwischen Ent- und Reritualisierung*. In: Wulf, C./Althans, B./Blaschke, G./Ferrin, N./Göhlich, M./Jörissen, B./Mattig, R./Nentwig-Gesemann, I./Schinkel, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J. (Hrsg.): *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS-Verlag, 253-287.
- Thorne, B.: *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Brunswick N.Y., 1993.
- Trasher, F. (1927/1988): *The gang*. Chicago: University of Chicago Press.

- Wagner-Willi, M.: Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden 2006
- Wahler, P./Tully, C.J./Preiß, Ch. (2004): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Weller, W. (2003): Hip Hop in São Paulo und Berlin. Ästhetische Praxis und Ausgrenzungserfahrungen junger Schwarzen und Migranten. Opladen: Leske + Budrich.
- Wiezorek, C./Brademann, S./Köhler, S. (2006): Die Bedeutung des Politischen in jugendkulturellen Auseinandersetzungen und die Schule als Artikulationsraum für die Jugendkultur. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezorek, C./Böhm-Kasper, O./Pfaff, N.: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: VS-Verlag, 195-230.
- Willis, P. (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/M.: Syndikat.
- Youniss, James/Yates, Miranda: Youth Service and Moral-Civic Identity: A Case for Everyday Morality. In: Educational Psychology Review, Volume 11, Number 4/1999, 361-376
- Zschach, M. (2008): Chantal Hohmann – Gesamtschülerin und Funkenmariechen mit schulischer Freundinnengruppe. In: Krüger, H.-H. u.a.: Kinder und ihre Peergroups. Leverkusen, 118-137

Zur Autorin

Nicolle Pfaff, Dr. phil., Jg. 1976, seit April 2009 Juniorprofessorin für empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt Migration und Integration am Pädagogischen Seminar der Georg-August-Universität Göttingen, Schwerpunkte: Kindheits- und Jugendforschung, Schulforschung, Ungleichheitsforschung, quantitative und qualitative Forschungsmethoden, Methodentriangulation, Email: npfaff@uni-goettingen.de

Wenn sie diesen Text zitieren wollen:

Pfaff (2009). Informelles Lernen in der Peergroup - Kinder- und Jugendkultur als Bildungsraum. Im Internet: http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Texte/Pfaff_2009.pdf (TT.MM.JJJJ)